



FORMAÇÃO DAS MONITORAS DAS CRECHES PÚBLICAS DE VITÓRIA DA CONQUISTA-BA: UMA ANÁLISE DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Geani Oliveira Motta

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB
geanimotta@gmail.com

Isabel Cristina de Jesus Brandão

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB
icjbrandao2014@gmail.com

Resumo: : O presente trabalho tem como analisar objetivo de pesquisa a formação das monitoras que atuam nas creches públicas de Vitória da Conquista – BA pelo curso de Pedagogia do PARFOR/UESB. A partir das reflexões subsidiadas pelo aporte teórico desse estudo, constata-se a importância da formação docente para atuar na Educação Infantil. Evidencia-se também, que a formação do professor é reconhecidamente um dos fatores importantes para a promoção de padrões de qualidade da prática de ensino na Educação Infantil. Os dados coletados demonstram que o curso de Pedagogia do PARFOR/UESB, foi classificado como significativo pelas monitoras, e a importância que a graduação representou na construção de conhecimentos específicos na área de atuação na qual trabalham. Embora as entrevistadas ressaltem a contribuição do curso para sua prática em sala de aula, tal prática não foi percebida ao relatarem o cotidiano vivenciado em sala nem na organização dos espaços e dos materiais disponibilizados e expostos.

Palavras-chave: Educação Infantil. Formação de Professores. PARFOR.

Introdução

Este trabalho tem por objetivo analisar se a formação das monitoras que atuam nas creches públicas de Vitória da Conquista-BA, pelo curso de Pedagogia do Programa de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor/UESB), tem contribuído para a melhoria do seu desempenho na Educação Infantil.

A inserção da Educação Infantil na Educação Básica tem gerado um crescente aumento de profissionais que trabalham nesta modalidade de ensino devido à grande procura a esses serviços

nos últimos anos em todo território nacional, em especial, os auxiliares de sala, que vêm dividindo com os professores as atividades de ensino, atuando na rotina das turmas de 2 e 3 anos, desenvolvendo tarefas de higiene, alimentação, atividades pedagógicas e como auxiliares das turmas de 4 e 5 anos (CONCEIÇÃO, 2010).

Sob esta ótica, a fim de alcançar o objetivo geral deste estudo, foram elencados os seguintes objetivos específicos, que irão ajudar no desenvolvimento da pesquisa: verificar quantos monitores que atuam na Educação Infantil da cidade de Vitória da Conquista fizeram o Parfor de Pedagogia e desses, quantos estão trabalhando na Educação Infantil; analisar o que as monitoras dizem sobre as mudanças ocorridas em suas práticas após conclusão da graduação.

É importante destacar que nos espaços de Educação Infantil há uma diferenciação entre ¹monitoras e professoras. Embora as monitoras exerçam o papel de professoras, cuidando e educando, como orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2009), não são reconhecidas como docentes. Sobre esta questão Conceição afirma que,

Historicamente constituiu-se uma divisão e uma hierarquização entre as profissionais, configurando-se como categorias funcionais distintas o que de acordo com Campos (2008, p. 7), se desdobra em condições laborais, em vínculos empregatícios e em mobilidade na carreira de modo desigual, cristalizando e confirmando hierarquias e relações de poder entre 'iguais' (CONCEIÇÃO, 2010, p.28).

Sobre isso, Campos (1994) comenta que crianças menores de 3 anos frequentam as creches em período integral com profissionais que assumem o cuidado relacionados à higiene, alimentação e ao sono. Por trabalharem com crianças muito pequenas, o reconhecimento e a remuneração são inferiores aos dos professores que atuam nas séries posteriores.

Para realizar este trabalho, optamos por desenvolver uma pesquisa qualitativa, pois possibilita uma aproximação mais efetiva da complexidade da realidade pesquisada, buscando situar os sujeitos em um contexto histórico e social e tendo como premissa o caráter inacabado do conhecimento, uma vez que o mesmo é construído e reconstruído constantemente. Segundo Lüdke e André,

¹Usaremos os termos monitoras e professoras por se tratar do público dos profissionais da Educação Infantil, mas será respeitado o gênero nas citações.

[...] o interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas. [...] essa complexidade do cotidiano escolar é sistematicamente retratada nas pesquisas qualitativas (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p. 12).

Portanto, a pesquisa qualitativa possibilita uma aproximação mais efetiva da complexidade da realidade pesquisada, buscando situar os sujeitos em um contexto histórico e social e tendo como premissa o caráter inacabado do conhecimento, uma vez que o mesmo é construído e reconstruído constantemente.

Chizzotti, (1991, p. 97), pondera que existe uma relação ativa entre o mundo real e o sujeito, isto é, uma ligação inerente entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito.

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito - observador é a parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que os sujeitos criam em suas ações.

Nesse contexto, a técnica da entrevista semiestruturada foi considerada a mais oportuna para a realização da coleta de dados desta pesquisa. A escolha da entrevista semiestruturada se deu pelo fato de possibilitar maior interação entre a pesquisadora e as pesquisadas, viabilizando a captação imediata e corrente da informação desejada, seja pela observação do que diz a entrevistada, seja pelo modo como o faz, como explicita Selltitz, Jahoda, Deutsch e Cook (1974, p.267),

Numa entrevista- como o entrevistador e a pessoa entrevistada estão presentes no momento em que as perguntas são apresentadas e respondidas – existe oportunidade para maior flexibilidade para a obtenção de informações; além disso, o entrevistador tem oportunidade para observar a pessoa e a situação total a que responde.

Entrevistamos seis monitoras que cursaram Pedagogia pelo Parfor/UESB, em cinco creches públicas, localizadas em bairros distintos na zona urbana de Vitória da Conquista-BA, no período de outubro e novembro de 2016.

É importante destacar que a escolha dos sujeitos desta pesquisa levou em consideração a atuação nas turmas de 2 e 3 anos, na função de monitoras, o tempo de docência na rede municipal em Educação Infantil e a conclusão do curso de Pedagogia no Parfor/UESB.

Os dados da pesquisa demonstraram que, embora a atual legislação evidencie a indivisibilidade entre cuidar e educar, concepção com a qual apoiamos, é explícita a divisão nas atividades dos profissionais que trabalham nas instituições de Educação Infantil em Vitória da Conquista-BA; há os monitores que se responsabilizam pelas turmas de 2 e 3 anos e os professores que atuam nas turmas de 4 e 5 anos, o que reforça a dicotomia entre cuidar e educar na Educação Infantil.

Sobre isso, Rosemberg (1999) chamou de modelo escolar empobrecido, por valorizar o cuidado com o corpo e o processo de escolarização da criança. Para esta autora, educar e cuidar de crianças em grupo não é algo que se aprende naturalmente, carece de capacitação profissional.

Implantar este modelo de educação infantil que educa e cuida devemos, pois, afastar-nos de duas concepções inadequadas: a concepção que educar é apenas instruir e alimentar a cabeça através de lições, ou ensinamentos das disciplinas; e que cuidar é um comportamento que as mulheres desenvolvem naturalmente em suas casas. O que estou querendo afirmar é que cuidar e educar crianças pequenas em instituições coletivas é uma habilidade profissional que necessita ser aprendida e de condições de trabalho adequadas para se expressar. (ROSEMBERG, 1997, p.5).

Segundo Luz, (2013) para isto se concretizar faz-se necessário a participação das universidades, faculdades e dos formadores que atuam nesses espaços, para que reflitam sobre suas práticas e proporcionem as transformações necessárias para a formação dos profissionais tendo como referência o desenvolvimento integral da criança.

Merece ressalva o fato de Campos salientar que, se almejamos uma educação infantil integrada, precisará refletir sobre a representação dos dois tipos de profissionais que atuam no espaço das instituições infantil, para esta autora, é inadmissível que a educação encontra-se nas mãos de pessoas sem formação para a função que ocupam quanto é inaceitável o tipo de formação oferecida aos professores nos cursos existentes,

Ou seja, ambos necessitam de um novo tipo de formação, baseada numa concepção integrada de desenvolvimento e educação infantil, que não hierarquize atividades de cuidado e educação e não as segmente em espaços, horários e responsabilidades profissionais diferentes. (CAMPOS 1994, p.37).

De acordo com Luz (2013) a capacitação para o exercício da docência, nas creches e pré-escolas, permanece ineficiente e impróprio e os cursos não arcam com a devida qualificação para a

atuação desses profissionais no trabalho dessas instituições, resultando em condutas rigorosas voltadas unicamente para ação do cuidar, priorizando a higiene e alimentação na rotina das creches e de forma confusa antecipando os conteúdos do primeiro ano do fundamental, nas turmas de 4 e 5 anos, promovendo ações totalmente propedêutica.

No entendimento de Rosemberg, educar e cuidar de crianças em grupo não é algo que se aprende naturalmente, carece de capacitação profissional.

Implantar este modelo de educação infantil que educa e cuida devemos, pois, afastar-nos de duas concepções inadequadas: a concepção que educar é apenas instruir e alimentar a cabeça através de lições, ou ensinamentos das disciplinas; e que cuidar é um comportamento que as mulheres desenvolvem naturalmente em suas casas. O que estou querendo afirmar é que cuidar e educar crianças pequenas em instituições coletivas é uma habilidade profissional que necessita ser aprendida e de condições de trabalho adequadas para se expressar. (ROSEMBERG, 1997, p.5).

Segundo Luz, (2013) para isto se concretizar faz-se necessário a participação das universidades, faculdades e dos formadores que atuam nesses espaços, para que reflitam sobre suas práticas e proporcionem as transformações necessárias para a formação dos profissionais tendo como referência o desenvolvimento integral da criança.

História da educação infantil no Brasil

Para percebermos as políticas públicas no Brasil em relação à expansão e acesso à Educação Infantil, faz-se necessário, compreendermos como este processo foi se constituindo ao longo do tempo. Afim de contribuir na compreensão desta discussão, faremos um breve relato histórico sobre as creches e pré-escolas no Brasil.

As pesquisas históricas demonstram que o número de creches e pré-escolas no Brasil até metade da década de 1970 cresceu de forma vagarosa, “[...] as instituições de educação infantil viveram um lento processo de expansão, parte ligada aos sistemas de educação, atendendo crianças de 4 a 6 anos, e parte vinculada aos órgãos de saúde e de assistência, com um contato indireto com a área educacional” (KUHLMANN, 2000, p. 8).

Nesta direção, Melo (2016), salienta que as instituições designadas ao atendimento de crianças pequenas, atribuíram a partir do século XX e começo do século XXI, diversas maneiras

de denomina-las: escola maternal, creche, jardim de infância, parques infantis, pré-escola. A autora informa ainda que,

Historicamente, no Brasil, as instituições denominadas creches tiveram como função a guarda e cuidado da criança pequena, relegada a segundo plano nas políticas públicas de educação. É durante a Primeira República que surgem os primeiros registros de criação de creches e jardins de infância em muitos municípios do país. As iniciativas de expansão são de caráter caritativo, filantrópico, ligados a órgãos de assistência social, saúde ou educacional. (MELO 2016, p. 116).

Segundo Vieira (1999) foi com a instituição do Departamento Nacional da Criança (DNCR), na década de 1940, incorporado ao Ministério da Educação e Saúde (MES), que o Estado ampliou as operações indiretas no âmbito de creches, vinculando às instituições particulares de caráter filantrópico, leigo ou confessional, configurando-se mais como propostas higienistas do que ligadas à educação.

Para esta autora, “foi principalmente a partir de 1940 que o Estado brasileiro começou a se equipar de instituições e pessoal técnico para a proposição e execução de ações de cunho social”. Segundo a referida autora, o ponto principal referia-se “[...] a luta contra a mortalidade infantil e a educação das mães e responsáveis pelas instituições de cuidado à criança pequena nos preceitos da puericultura² [...]”. (VIEIRA 1999, p. 4).

Assim, nas ações do DNCR, prevalecia o projeto higienista, as creches eram apoiadas como parte da puericultura social e o atendimento nas creches eram feitos por médicos puericultores, enfermeiras ou auxiliares de enfermagem, assistentes sociais e atendentes preparados nos princípios da higiene infantil. Tal configuração, segundo Kuhlmann (2000), propaga para outras regiões do país e estende o atendimento em um mesmo estabelecimento: a Casa da Criança

Em um grande prédio seriam agrupados a creche, a escola maternal, o jardim-de-infância, a escola primária, o parque infantil, o posto de puericultura e, possivelmente, um abrigo provisório para menores abandonados, além de um clube agrícola, para o ensino do uso da terra. Os médicos do DNCR não se ocuparam apenas da creche, mas de todo o sistema escolar, fazendo valer a presença da educação e da saúde no mesmo ministério, só desmembradas em

²Conjunto de noções e técnicas voltadas para o cuidado médico, higiênico, nutricional, psicológico etc., das crianças pequenas, da gestação até quatro ou cinco anos de idade.

1953, quando o DNCr passa a integrar o Ministério da Saúde até o ano de 1970, quando é substituído pela Coordenação de Proteção Materno-Infantil. (KUHLMANN, 2000, p. 9)

A partir dos anos 1950, com o acesso das crianças das classes populares na escola, assim como a incidência da repetência e do fracasso escolar dessas crianças, especialmente na antiga primeira série, o discurso político promove e incentiva a instituição de programas pré-escolares compensatórios, a pré-escola então, manifesta o cunho compensatório e preparatório, com o propósito de favorecer hábitos e habilidades essenciais para adaptação à rotina escolar.

Nessa ótica, determina-se que os profissionais precisam ter formação no magistério, que os capacitavam para o exercício de atividades voltadas ao treino psicomotor com as crianças de 4 a 6 anos, no seguimento da pré-escola e para atuar com as crianças de 0 a 3 anos a função atribuída limitava-se aos cuidados com o corpo da criança (sono, higiene, alimentação), para essas vagas, aceitava-se pessoas sem nenhuma formação: como enfatiza Lobo (2011),

[...] a política assistencialista presente historicamente na dinâmica do atendimento à infância brasileira fez com que a formação e a especialização do profissional na área se tornassem desnecessárias, pois, para tanto, segundo a lógica dessa concepção, bastariam a boa vontade, gostar do que se faz e ter muito amor pelas crianças. (p.141)

Em seguida, no período do regime militar, especificamente em 1967, institui o programa chamado Plano de Assistência ao Pré-Escolar, que difundia uma política de auxílio governamental às instituições filantrópicas e assistenciais, tais programas, consistiam em baixo custo, por ser concebido por pessoal leigo, voluntário e com participação de mães. Para Raupp, Durli, Coral e Neiverth (2012, p.20),

Este atendimento, proposto como programas de emergência para o atendimento de crianças de 2 a 6 anos, por meio dos centros de recreação, podia ser instalado em prédios anexos às igrejas ou em equipamentos comunitários, e no lugar de pessoal especializado era proposto o atendimento com a participação da comunidade, ou seja, o mínimo indispensável selecionado entre pessoas voluntárias, sendo remunerados alguns técnicos que exerciam a função de supervisão e coordenação dos serviços.

Segundo esses autores, esta configuração, caracterizada como política de amparo à maternidade e à infância perdurou por aproximadamente trinta anos. Em tal contexto,

Rosembergue (1999) salienta que os fatores que evidenciaram as bases sociodemográficas vinculadas ao crescimento da Educação Infantil foram: a urbanização no Brasil ter se acentuado, a intensa atuação das mulheres no mercado de trabalho, a diminuição da mortalidade infantil e de fertilidade, especialmente nos fins dos anos 70.

Merece ressalva o fato desses programas consistirem, segundo Rosembergue,

[...] numa concepção de educação compensatória, preparando crianças consideradas carentes, para o ingresso no ensino fundamental, esse modelo sofreu, posteriormente, o impacto de novas idéias sobre educação infantil veiculadas pelos movimentos sociais das décadas de setenta e oitenta (o movimento de mulheres e o movimento pelo direito das crianças e dos adolescentes) redundando em propostas avançadas para a Constituição de 1988 [...] (ROSEMBERGUE. 1992, p. 22)

É no contexto dos movimentos sociais nos períodos de 70 e 80, em que as mulheres provenientes das grandes cidades, requerem o direito às creches em função de suas conquistas ao trabalho e na participação política.

Na mudança dos governos democráticos dos anos oitenta, a discussão se aprofunda, de um lado os órgãos assistenciais, do outro os setores educacionais, cada um defendendo a sua posição sobre a incorporação da Educação Infantil no setor educacional. Segundo Melo (2016, p.117)

É com a Constituição de 1988 que os direitos das lutas das mulheres dos Movimentos Sociais, as disputas dos organismos de assistência social e a educação convergem na consagração do direito da criança, e não somente da mãe trabalhadora, superação do viés assistencialista desta disputa e consagrando um novo sujeito de direitos a criança no Brasil e integrando a creche e a pré-escola no sistema educacional.

Em virtude desta conquista, aprova-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 939/96) onde a Educação Infantil é evidenciada como a primeira etapa da Educação Básica, estabelecendo o atendimento de crianças de 0 a 3 anos em creches e 4 e 5 anos em pré-escola.

Tal medida, segundo Melo (2016), resultou no aumento de vagas na Educação Infantil, no entanto, para as crianças de 0 a 3 anos a oferta foi lenta e escassa, muito abaixo da meta prevista pelo Plano Nacional de Educação (PNE 2001) com abrangência de 50% das crianças de até 3 anos e 80% para as crianças de 4 a 5 anos até final da década.

Diante deste panorama, o Ministério da Educação (MEC) integra no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007, ações que destinam recursos financeiros para

aumentar a oferta de vagas, criando o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância).

Tal programa possibilitou aos municípios o apoio financeiro para construção de novas instituições de Educação infantil e compra de material necessário para o funcionamento dessas unidades, no entanto, segundo Melo (2016), os dados do Censo Escolar 2010, ainda aponta a carência de vagas, necessitando ampliação do Proinfância para que a meta inicial de cobertura de 50% das crianças de até 3 anos seja atingida.

O cenário evidencia, que mesmo as creches sendo reconhecida como parte da Educação Infantil e conseqüentemente da educação básica e, portanto, com direito adquirido das crianças em idade de 0 a 5 anos de frequentar uma instituição educativa, a oferta de vagas para esta faixa etária ainda é insuficiente, como demonstrado no cenário apresentado. Para Melo (2016) tal circunstância é fruto das políticas desordenadas que dificultam a consolidação desse segmento como primeira etapa da educação básica.

Portanto, os relevantes progressos para o atendimento da criança nas instituições infantis, como garantem os documentos legais ao inserir a Educação Infantil na primeira etapa da Educação Básica, não se traduz em realidade, visto que o atendimento nas instituições brasileiras é definido por uma separação entre a concepção da legislação e a efetivação da mesma. Tal constatação é a consequência real do perverso arcabouço político e econômico do país no divórcio entre o profetizado e o aplicado e inobservância da legislação vigente e pelas circunstâncias econômicas que levam à diferença no gozo do direito.

Diante das questões discutidas, há de se pensar, também, nos assuntos relacionados ao trabalho dos profissionais que atuam na Educação Infantil, na valorização e as formas que o trabalho destes profissionais foi se consolidando historicamente, bem como, as políticas de formação docente no Brasil.

Formação de Professores e Políticas Públicas

O esforço empreendido para formação de professores de Educação Infantil é bem antigo, no entanto, as substanciais asserções e provocações surgem de forma mais acirrada no período

compreendido entre a década de 1980 e os dias atuais, destacando, entre outros, Educação Infantil de qualidade, com ênfase na formação de professores, como proposta decisiva para a melhoria no atendimento das crianças de 0 a 5 anos nas instituições infantis (BARBOSA, 2016).

Desde a década de 1980, a formação de professores da Educação Infantil vem ganhando visibilidade no cenário político brasileiro, aumentando seu destaque nas legislações, nas políticas públicas, nas produções científicas e nas representações dos movimentos sociais. Entre os programas implementados para a formação de professor nos últimos anos, destaca-se o Parfor, um programa federal que tem como finalidade oferecer formação inicial e continuada aos docentes em exercício, nas redes estadual e municipal de ensino, que estejam desenvolvendo a docência há pelo menos três anos.

Esse plano foi estabelecido pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009), como consequência de manifestações concomitantes entre o Ministério da Educação, Instituições Públicas de Educação Superior e das Secretarias de Educação dos Estados e Municípios, no domínio do Plano Nacional de Educação (PNE), do Plano de Metas Compromisso para Todos e do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), por intermédio de um sistema de cooperação entre União, Estados e Municípios.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que também coordena o Sistema Nacional de Pós-Graduação brasileiro, a partir dessa nova determinação, passa a impulsionar a formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica.

A formação nesse contexto considera a experiência prática como forma de aliar os conhecimentos já obtidos com os que serão agregados. Em Vitória da Conquista, o Parfor foi ofertado pela Universidade Estadual da Bahia (UESB) que aderiu ao Plano em 28 de maio de 2009.

Neste sentido, Azevedo (2011) concebe o Parfor como uma ação política que pretende solucionar os dilemas da educação relacionados à incapacidade e infertilidade, por vezes visto nos sistemas de ensino, em virtude disto, procura-se superar essas questões no domínio da prática pedagógica, como forma de atingir as unidades escolares.

De acordo Mororó (2011), a formação passou a ser vista como uma necessidade premente, especialmente nas redes públicas de ensino da educação básica. Neste sentido, a autora argumenta:

“atentos à essa nova demanda, as instituições de ensino superior criaram cursos de formação que funcionam dentro e fora das sedes das instituições, elevando progressivamente os índices dos professores graduados”. (2011, p.37). Entretanto, tais medidas não constitui elos com o núcleo das instituições superiores, como afirma a autora a seguir,

[...] ao aderir instantaneamente ao discurso da necessidade de formação ‘em massa’ em nível superior dos docentes da educação básica, promovendo na última década programas especiais de formação e no último ano do PARFOR, sem, no entanto, estabelecer vínculo dessas ações com a estrutura ontológica e epistemológica das nossas instituições de ensino superior, as universidades públicas passaram a ser guiadas pelo circunstancial, mantendo uma relação restrita à satisfação de necessidades mais imediatas, características de um pragmatismo alienado que não permite a produção de uma esfera mais autônoma de conhecimento. (MORORÓ, 2011, p.45).

Em relação ao Parfor, Scheibe (2010), coaduna com as ideias de Mororó ao comentar que os entes federados não se prepararam o bastante para efetivação das políticas públicas deliberadas e para avanço de tais medidas, fundamentais para a valorização do professor, demanda uma formação mais estruturada e programada para o magistério.

Nesta mesma direção, Gatti (2009), afirma que as inovações curriculares de uma formação docente polivalente e diversificada, com ideias de transversalidade e estudos de conteúdos controversos, demonstram que o campo educacional encontra-se em processo de busca por novos caminhos formativos. “Modelos completos e de pronta entrega acham-se em questão”. (GATTI 2009, p.94)

Para a autora, o progresso oriundo dos programas propostos nos últimos tempos, sobretudo em relação à formação docente, consiste em um grande obstáculo a ser superado,

Mesmo com avanços a partir de programas desenvolvidos na última década, a questão da formação dos professores tem sido um grande desafio para as políticas governamentais, e um desafio que se encontra também nas práticas formativas das instituições que os formam. Nas instituições formadoras, de modo geral, o cenário das condições de formação dos professores não é animador pelos dados obtidos em inúmeros estudos e pelo próprio desempenho dos sistemas e níveis de ensino, revelado por vários processos de avaliação ampla ou de pesquisas regionais ou locais. Reverter um quadro de formação inadequada não é processo para um dia ou alguns meses, mas para décadas. (GATTI 2009, p.95).

Coadunamos com as considerações de Gatti (2009), ao afirmar que a demanda da formação docente consiste em imenso entrave para as políticas governamentais, bem como para as

instituições formativas, em virtude de o contexto formativo ser bastante deficitário, como indica diversos trabalhos acadêmicos sobre o desempenho do ensino nas escolas, divulgado amplamente via processos avaliativos e pesquisa realizadas, mostrando que a formação docente repercute na atuação em sala de aula, entre outros fatores que colaboram para esta eterna precariedade do ensino nas escolas públicas.

Mesmo com avanços a partir de programas desenvolvidos na última década, a questão da formação dos professores tem sido um grande desafio para as políticas governamentais, e um desafio que se encontra também nas práticas formativas das instituições que os formam. Nas instituições formadoras, de modo geral, o cenário das condições de formação dos professores não é animador pelos dados obtidos em inúmeros estudos e pelo próprio desempenho dos sistemas e níveis de ensino, revelado por vários processos de avaliação ampla ou de pesquisas regionais ou locais. Reverter um quadro de formação inadequada não é processo para um dia ou alguns meses, mas para décadas. (GATTI 2009, p.95).

Saviani (2010) destaca a necessidade premente de criação de um Sistema Nacional de Educação como forma de padronizar a educação no país com o objetivo de proporcionar uma educação com a mesma referência de qualidade a toda população.

Na construção do Sistema Nacional de Educação deve-se implantar uma arquitetura com base no ponto de referência do regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, conforme disposto na Constituição Federal, efetuando repartição das responsabilidades entre os entes federativos, todos voltados para o mesmo objetivo de prover educação com o mesmo padrão de qualidade a toda a população. (2010, p.386)

Para Scheibe (2010), a reforma na atuação da União em relação ao reconhecimento e formação dos professores exige a criação de um Sistema Nacional de Educação regimentado e estruturado, tais reivindicações são reforçadas por grupos organizados de educadores, assim como, requeridos nas conferências nacionais dentre outros eventos importantes que ocorrem em todo país.

Observa-se que o tema ainda é bastante polêmico e nas últimas décadas muito teóricos têm contribuído com as discussões sobre a oferta de atendimento às crianças de 0 a 6 anos, entre os assuntos abordados, além das políticas públicas para a formação profissional, as políticas voltadas aos direitos das crianças, qualidades da prática nas instituições infantis, formação com base no educar e cuidar, atuação docente, avaliação da educação, gestão, creche, dentre outras tantas proposições.

Algumas considerações

Os resultados revelam que o curso de Pedagogia do Parfor/UESB foi classificado como significativo pelas monitoras, evidenciando a importância que esse programa representou na construção de conhecimentos específicos na área em que trabalham. Também foi possível verificar que a forma como o curso foi constituído e estruturado apresenta falhas que precisam ser sanadas para cumprir o objetivo de melhorar a qualidade da educação pública.

Evidencia ainda que esse modelo de formação docente é especificado pelo aligeiramento e pela falta de estudo mais consistentes no campo teórico de caráter pedagógico-didático, fundamental na formação docente. Embora as entrevistadas ressaltem a contribuição do curso para sua prática em sala de aula, tal prática não foi percebida ao relatarem o cotidiano vivenciado em sala nem na organização dos espaços e dos materiais disponibilizados e expostos.

No conjunto, os dados analisados revelaram a necessidade de um vínculo mais eficaz entre Educação Básica e Universidade, no sentido de se complementarem, uma vez que a defasagem intelectual compromete o avanço para a etapa seguinte. Este problema foi demonstrado nas respostas com relação à compreensão de alguns questionamentos e na dificuldade em expressar com clareza as ideias a respeito do que estava sendo questionado.

Diante do exposto e das incoerências no Parfor, entendemos que as políticas para a formação de professores precisam ser revistas mediante participação de educadores e dos movimentos sociais como forma de pressionar o governo a elaborar e efetivar um conjunto de leis e regulamentações com vistas a uma educação orientada para a formação humana com qualidade, com direito a uma formação eficiente em instituições competentes, que sejam capazes de reverter este modelo de precariedade, que não prepara o professor para encarar com capacidade os desafios de sua profissão.

Além disso, consideramos outras possibilidades de formação de professores da Educação Básica em nossas universidades, pois compreendemos que a maneira como a formação foi

implementada, especialmente o Parfor, e como está sendo oferecida, sem o apoio e recursos necessários, ao que tudo indica, tem contribuído para fragilizar, intensificar e desprestigiar o trabalho do docente nas escolas públicas.

Referências

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Notas sobre a análise da gestão da educação e da qualidade do ensino no contexto de políticas educativas. **Revista Brasileira de Política e Administração** (RBPAAE). Recife: ANPAE, 2011.

BARBOSA, Ivone Garcia. O ProInfantil e a Formação do Professor. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 5, n. 9, p. 385-399, jul./dez. 2016. Disponível em: <<http://www.esforce.gov.br>>.

BRASIL. Decreto 6.755, de 19 de janeiro de 2009. Institui a **Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério** e regulamenta a ação da CAPES. LEV: Brasília, 2009.

CAMPOS, M. M. Educar e Cuidar: Questões sobre o Perfil do Profissional de Educação Infantil. **Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil/MEC/SEF/COED**. Brasília, p. 32-42, abr./1994.

CHIZZOTTI, Antônio. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**: evolução e desafios. Revista Portuguesa de Educação. ano 2003/vol. 16, nº02, Universidade do Minho, Braga, Portugal, p.221-236.

CONCEIÇÃO, Graziela Pereira. **Trabalho Docente na Educação Infantil Pública de Florianópolis**: Um Estudo sobre as Auxiliares de Sala. 2010. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina.

GATTI, B. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, v. 1, n. 1, p. 90-102, maio/2009.

LOBO, Ana Paula. Políticas públicas para educação infantil: uma releitura na legislação brasileira. In: VASCONCELLOS, Vera. (org.) **Educação da infância: história e política**. 2ª ed. Niterói: EDUFF, 2011, pp. 133-163

LUDKE, M. & ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUZ, Iza Rodrigues da. Educação Infantil, Formação Docente e Relações entre Crianças e adultos: Algumas Reflexões. **A Qualidade na Educação Infantil e os Direitos da Criança Pequena**. (org.) Vitória da Conquista: Universidade do Sudoeste da Bahia (UESB) – Departamento de Filosofia e Ciências Humanas, p. 67-88, 2013.

KUHLMANN JR, Moysés. Histórias da Educação Infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 5-18. maio/jun./ago. 2000.

MELO, R. L. C. de. Entre a obra física do Proinfância e a obra político pedagógica. In: CANCIAN, V. A.; GALLINA, S. F. S. & WESCHENFELDER, N. (org.). **Pedagogia das infâncias: crianças e docências na educação infantil**. Santa Maria: UFSM, Centro de Educação, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo; Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016, p. 69-84.

MORORÓ, Leila Pio. A Política Nacional de Formação de Professores e o Papel das Universidades Públicas. **As Redes Científicas e o Desenvolvimento das Pesquisas-Perspectivas Multidisciplinares**. São Carlos: Pedro & João editores, 2011, p. 33-48.

RAUPP, M. D.; DURLI, Z.; CORAL, E. S. & NEIVERTH, T. A gestão do curso de especialização em educação infantil da UFSC. In: FLÔR, D. F.; DURLI, Z. (Org.) **Educação infantil e formação de professores**. Florianópolis. Ed. Da UFSC, 2012.

ROSEMBERG, F. A educação pré-escolar brasileira durante os governos militares. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 82, p. 21-30, ago. 1992.

_____. Educação Infantil, educar e cuidar e a atuação profissional. **Revista Infância na ciranda da educação**. Revista nº03, novembro de 1997.

_____. **Educar e cuidar como funções da educação infantil no Brasil**: perspectiva histórica. São Paulo: Faculdade de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade de Campinas, 1999

SAVIANI, Demerval. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, p. 380-412, maio/ago. 2010.

SCHEIBE, L. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul.-set. 2010

SELLTIZ, Claire; JAHODA, Marie; DEUTSCH, Norton; COOK, Stuart W. **Métodos de Pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: E.P.U.1974.

VIEIRA, L. M. F. A formação profissional da Educação Infantil no Brasil no contexto da legislação, das políticas e da realidade do atendimento. **Pro-posições**, São Paulo, v. 10, n.1 (28), p. 28-39, mar. 1999. (1999).